Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370979
Centre d'intérêt: 350

Loranger, Michel.

Le psychologue à l'école et les besoins des élèves / Michel Loranger, Jean-Yves Roberge, Lorraine De Champlain. -- [Québec] : Service de recherche et expérimentation pédagogique, 1982.
52 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. S.R.E.P.)

Bibliogr.: p. [51]-52.

ISBN 2-550-05292-7

Cote Dewey: 371.2'022'09714/L865p Cote LC: /

Descripteur(s): *Psychologue scolaire *Besoins de l'étudiant *Analyse de tâches *Service de psychologie *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Rôle du psychologue

Le volume rend compte d'une enquête menée auprès des différents agents de l'éducation du primaire et du secondaire afin de dégager un consensus quant aux besoins primordiaux qui doivent préoccuper les psychologues à l'école. Les besoins ont été répartis en huit grandes catégories: comportements, compréhension et attitudes reliés à la compétence personnelle; comportements, compréhension et attitudes reliés à la compétence interpersonnelle; cadre physique et humain à assurer; attitudes du milieu dont a besoin l'enfant.

L'enquête a été menée auprès d'un échantillon de personnes constitué au hasard et provenant de l'ensemble du Québec. Au total, 1591 questionnaires ont été expédiés aux groupes suivants: enseignants (300), principaux (300), psychologues (150), responsables des services personnels aux élèves (57), élèves (300), commissaires (245) et parents (240). Le taux de retour a été de 69,2%. Le questionnaire, construit à l'aide de la technique de la question nominale, a été élaboré et expérimenté aux fins de la présente enquête.

Les résultats indiquent que le développement personnel de l'élève devrait être la zone privilégiée de travail pour le psychologue, avec une attention particulière à des besoins spécifiques tels que développer une attitude d'autonomie, apprendre à se connaître, développer un sentiment de confiance en soi. Les points de vue des différents groupes d'évaluateurs sont confrontés et discutés et les implications sont dégagées afin de tendre à une meilleure compréhension du rôle que doit jouer le psychologue à l'école.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170378, 8370980
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire des Erables

Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: ar

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

ÉTUDES ET DOCUMENTS

Collection: **S R E P**

LE PSYCHOLOGUE À L'ÉCOLE ET LES BESOINS DES ÉLÈVES

Service de recherche et
expérimentation pédagogique

16 – 0147

E D U Q 8370979

LE PSYCHOLOGUE À L'ÉCOLE ET LES BESOINS DES ÉLÈVES

Michel Loranger
École de psychologie, Université Laval

Jean-Yves Roberge
Ministère de l'Éducation du Québec

Lorraine De Champlain
Commission scolaire des Érables

JUILLET 1982

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2 – 550 – 05292 – 7

Dépôt légal – troisième trimestre 1982
Bibliothèque nationale du Québec.

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Service de recherche et expérimentation pédagogique

Clément Thibert, directeur

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

PRÉSENTATION

Les textes législatifs et règlementaires qui encadrent le réseau scolaire primaire et secondaire définissent maintenant son mandat en termes de services éducatifs. Ces services éducatifs incluent l'enseignement, les services complémentaires aux élèves et les services personnels aux élèves. Au moment où le ministère de l'Éducation s'apprête à préciser, dans un énoncé de politique et dans des guides d'activités, ce que sont les services personnels aux élèves, il est apparu pertinent de faire le point sur la psychologie scolaire.

Les psychologues sont présents dans le milieu scolaire québécois depuis plusieurs années déjà. À quels besoins répondent-ils présentement par leurs activités? Quelles fonctions assument-ils? Quel rôle les auteurs de renom leur proposent-ils? À quels besoins devraient-ils s'attacher prioritairement, de l'avis des divers groupes concernés ("clients", responsables des écoles, éducateurs-intervenants)? Autant de questions qui se posent.

La recherche dont la présente publication fait état s'inscrit dans un ensemble de travaux subventionnés par le ministère de l'Éducation dans le but précisément de répondre à ces questions. Le lecteur intéressé est donc invité à prendre connaissance de l'ensemble des travaux en question qui sont publiés dans la série Études et documents:

. Le rôle éducatif du psychologue à l'école
par Michel Loranger, Ph. D.
code 16-0137, 1981.

. Le psychologue à l'école et les besoins des élèves
par Michel Loranger, Ecole de psychologie, Université Laval
Jean-Yves Roberge, ministère de l'Éducation du Québec
Lorraine De Champlain, commission scolaire des Érables
code 16-0147, 1982.

. Les activités du psychologue à l'école
par Michel Loranger, École de psychologie, Université Laval
Lorraine De Champlain, commission scolaire des Érables
Jean-Yves Roberge, ministère de l'Éducation du Québec
code 16-0148, 1982.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier sincèrement toutes les personnes, les groupes et les organismes qui ont contribué à cette recherche. Des remerciements particuliers s'adressent:

. aux personnes qui ont participé à l'élaboration du questionnaire d'enquête et à celles qui y ont répondu; sans elles la recherche aurait été impossible;

. à la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et à la Fédération des comités de parents qui nous ont fourni une liste de leurs membres pour constituer l'échantillonnage;

. à la commission scolaire des Érables dont le soutien a été utile tout au long de la recherche.

TABLE DES MATIERES

	Page
RESUME	1
Contexte de la recherche	3
METHODE	
-Technique de construction du questionnaire	9
-Elaboration des items	9
-Taxonomie des besoins recueillis	10
-Choix des items du questionnaire	12
-Expérimentation du questionnaire	13
-Procédé d'enquête	13
-Echantillonnage et taux de retour	14
-Caractéristiques des répondants	16
-Distribution des réponses sur l'échelle de mesure	17
RESULTATS ET DISCUSSION	
-Présentation des besoins spécifiques	21
-Les dix besoins les plus importants pour l'ensemble des répondants	25
-Les cinq besoins les plus importants pour les différents groupes de répondants	27
-Cristallisation des opinions en regard des besoins	32
-Description des catégories de besoins les plus importants	34
-Comparaison des résultats obtenus pour les différents groupes de répondants	39
-Implications de cette enquête	43
CONCLUSION	49
REFERENCES	51

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURE

		Page
FIGURE 1	Représentation des différentes catégories de besoins	12
TABLEAU 1	Identification et répartition des personnes interrogées, taux de retour et caractéristiques des répondants	15
TABLEAU 2	Distribution(%) des réponses obtenues sur l'échelle de mesure et fréquences extrêmes observées dans cette distribution pour les différents groupes de répondants	18
TABLEAU 3	Médianes des cotes attribuées par chaque groupe de répondants à chaque item, médianes des cotes attribuées par chaque groupe de répondants à l'ensemble des items, et moyennes des médianes des différents groupes de répondants à chaque item	22
TABLEAU 4	Ordre d'importance des items pour l'ensemble des groupes de répondants et pour chacun des groupes, avec identification de la catégorie de besoins à laquelle ils correspondent, et notation des items pour lesquels les réponses d'un groupe ne sont pas cristallisées	24
TABLEAU 5	Médianes et rangs de chaque catégorie de besoins, pour chaque groupe de répondants, et moyenne des médianes pour l'ensemble des groupes de répondants	35
TABLEAU 6	Valeurs H de Kruskall-Wallis issues de la comparaison des médianes obtenues par différents groupes de répondants pour l'ensemble des besoins et pour chaque catégorie de besoins.	

LE PSYCHOLOGUE À L'ÉCOLE ET LES BESOINS DES ÉLÈVES[1]

Michel Loranger, Ecole de psychologie, Université Laval
Jean-Yves Roberge, ministère de l'Education du Québec
Lorraine De Champlain, Commission scolaire des Erables

RÉSUMÉ

Ce sont les besoins des élèves auxquels devrait répondre le psychologue à l'école qui sont plus particulièrement mis en perspective dans cette recherche. Un questionnaire a été construit et expédié à près de 1600 personnes de toutes les régions du Québec, représentant différents points de vue, soit ceux des élèves, des parents, des commissaires, des enseignants, des principaux, des responsables des services personnels aux élèves et des psychologues à l'école primaire et à l'école secondaire. Les résultats compilés à partir d'un taux de réponse de 69% indiquent que le développement personnel de l'élève devrait être la zone privilégiée de travail pour le psychologue, avec une attention particulière à des besoins spécifiques tels que développer une attitude d'autonomie, apprendre à se connaître, et développer un sentiment de confiance en soi. Les points de vue des différents groupes d'évaluateurs sont confrontés et discutés et les implications sont dégagées afin de tendre à une meilleure compréhension du rôle que doit jouer le psychologue à l'école.

---

1 Ce projet a été réalisé dans le cadre de la subvention de recherches 80-67 octroyée à la commission scolaire des Erables par le Service de recherche et d'expérimentation pédagogique du ministère de l'Education du Québec.

Particulièrement depuis une décennie, les psychologues se sont insérés dans le mouvement général de rationnalisation des différents services offerts à l'élève à l'école. Dans cette perspective, le psychologue définit son rôle, expose son utilité, et délimite ses zones de travail, ce qui se traduit par un nombre très élevé de publications sur ces sujets, plus particulièrement dans les revues Psychology in the Schools, et School Psychology.

Dans tout effort pour situer le rôle d'un éducateur à l'école, la réflexion se heurte à la première et difficile étape de l'évaluation des besoins auxquels cet intervenant devrait répondre. Selon les spécialistes de la programmation éducative, notamment English et Kaufman (1975), il s'agit de faire le point sur la situation actuelle et de tenter de dégager des consensus chez les divers agents d'éducation qui sont impliqués quant aux objectifs à poursuivre. Dans ce cadre, le besoin est généralement compris comme une mesure de l'écart entre l'état actuel des choses et un état désiré. Ainsi le besoin se traduit sous quelque forme en objectif à atteindre.

La détermination des besoins auxquels devrait répondre le psychologue peut permettre de vraiment saisir son rôle particulier à l'école. En effet, selon une étude sur les fonctions du psychologue à l'école (Loranger, 1981), il apparaît que celles-ci trouvent leur spécificité non seulement dans les habiletés professionnelles particulières du psychologue mais aussi dans les dimensions et les zones de travail que le milieu lui réserve.

L'analyse des besoins auxquels devrait répondre le psychologue à l'école peut également favoriser l'implication de tous dans la réponse à ces besoins. Witkin (1977), un autre spécialiste de l'élaboration de programmes, met justement en perspective l'utilité d'interroger les besoins auxquels on veut répondre, non seulement pour justifier les programmes et favoriser leur planification et leur évaluation, mais également en raison des retombées positives de l'action d'analyse des besoins sur l'implication des divers agents d'éducation.

Plusieurs psychologues ont proposé de situer le travail du psychologue sur des grands axes de nécessité. Une revue de littérature sur le sujet (Loranger, 1981) montre que les besoins n'ont généralement pas fait l'objet d'une interrogation systématique, les travaux de recherche étant particulièrement orientés vers une description des activités ou des fonctions que le psychologue doit exercer. Néanmoins dans les articles cités, des cadres d'orientation sont proposés et ils réflètent les besoins généraux les plus couramment admis. Parmi ceux-là, il faut noter celui d'un programme éducatif adapté permettant à l'élève de développer le plus possible son potentiel (Bardon et Bennett, 1974; Bernauer et Jackson, 1974; Hunter et Lambert, 1974; Magary, 1967); le besoin d'évaluation psychologique (Shimoni, 1978); le besoin de classement adéquat et d'encadrement pédagogique adapté (Ysseldyke, 1978); le besoin d'adultes qui comprennent son développement, qui sont capables de percevoir les différences individuelles et de donner à l'élève un soutien adapté à son vécu (Humes, 1974; Lapides, 1977). Ces dernières orientations ou besoins manifestés sont exprimés positivement, et ils guident l'élaboration des objectifs.

D'autres auteurs se distinguent des orientations positives précédentes, en ce sens qu'ils sont expressément centrés sur les problèmes des élèves qu'il faut tendre à solutionner. Ces formulations plus négatives rejoignent les précédentes; cependant elles ont l'avantage de rendre opérationnelle la définition des clientèles-cible, et de référer à des besoins plus spécifiques. A titre indicatif, Cassel (1973) énumère quatorze catégories de problèmes rencontrés par les élèves (ex.: problèmes d'apprentissage, problèmes de comportements...); Gilmore et Chandy (1973) identifient six types de problèmes scolaires (ex.: enfants qui présentent des problèmes émotifs apparents). Cette saisie des différentes zones de problèmes se retrouve aussi dans les travaux de Lambert (1973) et de Monroe (1979).

En résumé, ce qui caractérise la littérature sur les besoins des élèves auxquels le psychologue devrait répondre, c'est soit le caractère peu explicite des besoins inférés par des orientations générales, soit l'approche réductionniste de l'identification de différentes zones de problèmes. Il faut en conclure que les besoins exprimés n'ont pas fait l'objet d'étude systématique, ce qui fait que les points de vue des différents agents d'éducation ne sont pas situés et comparés.

Conséquemment, il n'est pas étonnant d'être dépourvu en termes d'instruments et de questionnaires d'enquête. Cependant, l'avancement de la recherche en matière de programmation éducative apparaît amplement suffisant pour déterminer un cadre et une méthode de travail. L'édition de novembre 1977 de la revue Educational Psychology en est un reflet; les différentes techniques et les stratégies qui peuvent être utilisées pour évaluer les besoins des élèves y sont sommairement présentées.

Dans ce cadre, la présente recherche se propose d'enquêter auprès des différents agents de l'éducation, autant les élèves que les parents, les commissaires, les enseignants, les principaux, les responsables des services personnels aux élèves et les psychologues, afin de dégager un consensus quant aux besoins primordiaux qui doivent préoccuper les psychologues à l'école, tout en comprenant et en prenant en considération les points de vue particuliers des groupes de répondants. On se propose donc de fournir à cet égard un point de vue représentatif du milieu scolaire québécois.

METHODE

Technique de construction du questionnaire

Le questionnaire d'enquête a été construit à l'aide de la technique de la question nominale (Delbecq, Van de Ven et Gustafson, 1975). Cinq groupes de travail ont été constitués, chacun comprenant deux représentants des élèves, des parents, des commissaires, des enseignants, des principaux, des responsables des services personnels aux élèves et des psychologues. Les niveaux d'enseignement primaire et secondaire ont été représentés dans chacune de ces dyades, à l'exception des élèves qui étaient de niveau secondaire IV et V. Ces groupes de travail ont été formés dans cinq régions différentes (Bas St-Laurent et Gaspésie; Saguenay et Lac St-Jean; Québec; Outaouais et Hull; Montréal).

Elaboration des items

La question adressée aux participants était la suivante: "A quels besoins de l'élève le psychologue devrait-il répondre à l'école"? Dans un premier temps, chaque participant devait inscrire sept énoncés de besoins, en tenant compte outre de la définition d'un besoin, des critères suivants:

1- Le besoin doit être spécifique. Exemple: "acquérir l'habileté à participer à un groupe de travail pour des étudiants du secondaire", et non pas "besoin de développement des enfants à l'école".

2- Le besoin doit être centré sur l'élève. Exemple: "meilleure participation d'enfants dits mésadaptés socio-affectifs à la vie sociale de l'école", et non pas "aider le professeur à travailler avec un tel groupe".

3- Il faut référer au psychologue en général et non se restreindre à un individu spécifique que l'on connaît.

4- Le besoin ne doit pas être un moyen à prendre. Exemple: "améliorer l'écoute et l'attention d'enfants en difficulté", et non pas "faire de la modification de comportement auprès de ces enfants".

5- Enfin le besoin doit être formulé clairement.

Ces énoncés étaient ensuite portés à la connaissance de tous les participants d'un même groupe. Les items qui ne rencontraient pas les critères antérieurs, selon l'avis unanime des participants, étaient éliminés. Certains autres étaient clarifiés lorsque les participants en manifestaient le besoin. C'est à partir de cette liste, représentant les points de vue de tous les participants, que chacun d'eux devait choisir les dix besoins qui lui apparaissaient prioritaires. Chacun de ces besoins recevait une cote entre 10 et 1 suivant son niveau d'importance, cote qui allait servir à déterminer les besoins à retenir dans le questionnaire.

Taxonomie des besoins recueillis

A partir de l'observation des besoins recueillis, des recoupements dans le contenu des items ont amené à formuler différentes catégories de besoins. Ces catégories sont représentées à la figure 1 et expliquées ci-après:

Besoins de développement de:

A. Comportements reliés à la compétence personnelle

Réfère aux habiletés qui peuvent être observées et qui relèvent plus particulièrement de la personne elle-même, telle l'attention.

B. Compréhension reliée à la compétence personnelle

Réfère à la capacité de connaître, de reconnaître, et de comprendre son vécu personnel.

C. Attitudes reliées à la compétence personnelle

Réfère à des façons d'être comme personne. Une attitude s'infère à partir de plusieurs comportements, à titre d'exemple: l'autonomie.

D. Comportements reliés à la compétence interpersonnelle

Réfère aux habiletés manifestes de la personne au niveau de ses relations interpersonnelles.

E. Compréhension reliée à la compétence interpersonnelle

Réfère à la compréhension et à la connaissance des autres, de leur vécu et des éléments impliqués dans les relations interpersonnelles.

F. Attitudes reliées à la compétence interpersonnelle

Réfère aux façons d'être de l'individu face aux autres.

G. Cadre physique et humain à assurer

Réfère au contexte éducatif en référence à l'organisation des ressources physiques et humaines.

H. Attitudes du milieu dont a besoin l'enfant

Réfère aux façons d'être des agents de l'éducation qui ont des incidences en regard de l'atteinte des objectifs éducatifs.

I. Services dont le milieu doit disposer

Réfère à la description de services qui pourraient être offerts (le besoin n'étant pas identifié).

	Développement de... comportements	cognition	attitudes
I Besoins de développement de l'élève			
Au plan personnel	A	B	C
Au plan interpersonnel	D	E	F
II Besoins de développement du milieu			
Cadre physique et humain à assurer			G
Attitudes du milieu dont l'enfant a besoin			H

Fig. 1 Représentation des différentes catégories de besoins

Il apparaît ainsi que les items qui réfèrent au développement de l'élève peuvent être regroupés en deux ensembles particuliers: ceux qui réfèrent à l'élève (compétence personnelle), et ceux qui réfèrent à l'élève en interaction sociale (compétence interpersonnelle). Il apparaît aussi que les participants reconnaissent le développement du milieu comme un besoin pour l'élève. Deux juges indépendants ont présenté un pourcentage d'accord supérieur à 90% dans la classification de chacun des items du questionnaire en regard des différentes catégories.

Choix des items du questionnaire

Les items retenus pour ce questionnaire sont ceux-là qui ont été sélectionnés par au moins cinq participants d'un même groupe de tâche; ou ceux qui ont recueilli au moins vingt points au calcul des cotes de priorité. Les besoins correspondant à la catégorie I ont été rejetés parce qu'ils ne répondaient pas aux critères déjà exposés. De cette stratégie générale sont issus 53 besoins exprimés correspondant à tout autant d'items du questionnaire.

Pré-expérimentation du questionnaire

Une pré-expérimentation auprès de 13 personnes (deux parents, deux enseignants, deux principaux, deux psychologues, et cinq étudiants de sec. IV et V) a été menée afin d'éprouver l'échelle d'évaluation retenue et la compréhension des items. Suite à cette pré-expérimentation, trois items ont été rejetés parce qu'ils ont été jugés ambigus. L'échelle d'évaluation est apparue intéressante, principalement parce qu'elle a été utilisée sur toute son étendue. La description de cette échelle apparaît au tableau 2. Le questionnaire dans sa forme finale comprend ainsi les 50 items présentés sous leur forme abrégée au tableau 4.

Procédé d'enquête

Le questionnaire a été expédié par courrier à 1591 personnes. Chaque envoi comprenait une lettre explicative adaptée au groupe visé de répondants et signée par un membre de l'équipe de recherche, un questionnaire, une feuille de renseignements généraux, et une enveloppe affranchie et adressée pour le retour. Une seconde lettre parvenait systématiquement une semaine après réception du premier envoi, afin de rappeler au destinataire le travail à effectuer. Finalement, une relance téléphonique était effectuée entre une semaine et deux semaines après ce rappel.

Cette méthode a été retenue dans la perspective d'obtenir un retour maximal de courrier, suivant à cet égard les conclusions et les avis principalement de Blumberg, Fuller et Hare (1974), de Heberlin et Baumgartner (1978), de Kanuk et Berenson (1975) et de Linsky (1975).

Echantillonnage et taux de retour

Les échantillons retenus dans cette recherche ont été tirés au hasard à partir de banques de noms du ministère de l'Education, ou à partir de listes officielles obtenues grâce au concours de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec et de la Fédération des comités de parents. Selon toute probabilité les différentes régions du Québec sont ainsi justement représentées dans cette étude, et on peut inférer que les échantillons sont représentatifs du milieu québécois. La répartition des groupes de personnes interrogées, le taux de retour et les caractéristiques des répondants à l'intérieur de ces sous-échantillons en termes d'âge, de sexe, et de niveau scolaire sont présentés au tableau I.

Le taux de retour obtenu (plus de 69%) peut être considéré comme très satisfaisant dans ce genre d'enquête (Linsky, 1975) d'autant plus qu'il ne tient pas compte du courrier qui n'avait pas de destinataire, du courrier qui a été retourné après de trop longs délais, etc... Ce taux se distribue assez également à l'intérieur des différents sous-échantillons.

Les sous-groupes de répondants peuvent donc être considérés représentatifs de leur population respective. Cependant il faut noter que les parents interrogés dans cette étude ont été sélectionnés dans la liste des président(e)s des comités de parents des différentes commissions scolaires du Québec. Suite aux informations recueillies, plusieurs de ces personnes (estimation: 50%) ont consulté leur comité de parents respectif, de telle sorte que les réponses des parents sont représentatives de l'ensemble des parents qui sont actifs sur les comités de parents plutôt que des seul(e)s président(e)s de comités.

TABLEAU 1

Identification et répartition des personnes interrogées, taux de retour et caractéristiques des répondants

	Nombre d'envois	Taux de retour %	% de sexe féminin	CATÉGORIES D'ÂGE (F%) 24 ans et moins	25-34	35-44	45 et plus	% de formes anglaises retournées
ENSEIGNANTS								
Primaire	150	68,7	87	5	26	48	18	6
Secondaire	150	58,7	29	3	22	49	26	10
PRINCIPAUX								
Primaire	150	78,0	37	0	10	44	45	7
Secondaire	150	73,0	14	0	6	52	36	9
PSYCHOLOGUES	150	64,7						
Primaire	(63%)		52	2	62	28	7	2
Secondaire	(28%)		30	0	59	33	4	4
Primaire et secondaire	(4%)							
RESPONSABLES DES S.P.E.	57	68,4	5	0	10	51	36	10
Primaire	(8%)							
Secondaire	(49%)							
Primaire et secondaire	(23%)							
Indéterminé	(21%)							
ÉLÈVES	300	77,3	49	100	0	0	0	9
COMMISSAIRES	245	61,2	27	0	8	29	59	1
PARENTS	240	68,8	52	0	31	53	14	7
TOTAL	1 591	69,2						6,5

Caractéristiques des répondants

Si l'on considère les caractéristiques des répondants, on constate d'abord que le pourcentage de personnes de sexe féminin varie de façon importante suivant les différents groupes; principalement, il y a une sous-représentation des personnes de sexe féminin dans les fonctions administratives et au niveau secondaire. Les professeurs féminins sont par ailleurs en plus forte proportion au primaire (87,3%).

Les catégories d'âge offrent aussi des particularités. Par exemple il faut se rendre compte que, mis à part les élèves (qui sont tous de niveau secondaire IV et V dans cette recherche), les psychologues présentent la plus forte proportion de personnes dans la catégorie des 25-34 ans, alors que les commissaires et les principaux sont représentés en plus forte proportion dans la catérorie des 45 ans et plus.

Enfin, en ce qui a trait au niveau scolaire, les psychologues de niveau primaire sont plus nombreux que ceux du secondaire, alors que les responsables des services personnels aux élèves proviennent en plus grand nombre du niveau secondaire. Cette répartition des répondants suivant les niveaux correspond à la réalité du milieu scolaire québécois, de même que leur répartition suivant les sexes et les âges.

A propos de la répartition francophone-anglophone des répondants, il faut d'abord noter qu'une forme anglaise était expédiée en plus de la forme française dans tous les cas où la langue d'usage pouvait être l'anglais. De fait une proportion totale de 6,5% de formes anglaises du questionnaire ont été retournées, alors qu'elles avaient été expédiées à près de 12% des personnes. Cependant il se peut

que des anglophones aient répondu à la forme française, et il n'est pas certain que les questionnaires sous forme anglaise aient été expédiés à seulement des anglophones.

Distribution des réponses sur l'échelle de mesure

Le tableau 2 met en perspective le fait que l'échelle de mesure a été utilisée sur toute son étendue, et que relativement peu de répondants (environ 2%) ont utilisé la cote G (impossibilité de répondre). La distribution des réponses présentée dans ce tableau est celle de l'ensemble des répondants. Toutefois les fréquences extrêmes (la plus haute et la plus basse) relevées à chaque cote, pour les différents groupes de répondants, indiquent bien que chacun de ces groupes a aussi utilisé l'échelle sur toute son étendue.

TABLEAU 2

Distribution (%) des réponses obtenues sur l'échelle de mesure et fréquences extrêmes observées dans cette distribution pour les différents groupes de répondants

	FREQUENCE (%) POUR L'ENSEMBLE DES REPONDANTS	FREQUENCE (%) LA PLUS BASSE	FREQUENCE (%) LA PLUS HAUTE
A. Peu élevé	8,74	3,63	12,38
B. Elevé	16,02	13,21	20,39
C. Très élevé	19,10	15,77	24,92
D. Particulièrement très élevé	18,33	16,73	21,23
E. Prioritaire	18,27	14,59	23,63
F. Nettement prioritaire	17,40	12,35	21,57
G. Mon expérience personnelle ne me permet pas de me prononcer	2,16	1,02	4,07

RESULTATS ET DISCUSSION

La description des résultats qui suit est structurée suivant trois approches générales principales. La première consiste en la présentation des besoins exprimés dans les réponses aux 50 items du questionnaire. La seconde vise à présenter les besoins sous les neuf catégories auxquelles ils s'apparentent. Finalement les résultats des différents groupes de répondants sont comparés afin de faciliter la lecture des résultats. Les cotes alphabétiques (A,B,C,D,E,F) ont été remplacées par des cotes numériques (1,2,3,4,5,6), les valeurs plus élevées correspondant aux besoins identifiés comme plus importants.

Présentation des besoins spécifiques

Les 50 items du questionnaire sont les besoins spécifiques que les répondants ont eu à évaluer. Le tableau 3 contient les données de base pertinentes à la description de l'importance attribuée à ces besoins par les répondants. Il présente: 1. la médiane des cotes attribuées à chaque item par chaque groupe de répondants; 2. la médiane générale des cotes attribuées à l'ensemble des items par chaque groupe de répondants (dernière rangée du tableau); 3. la moyenne des médianes des différents groupes de répondants à chaque item, ce qui représente la cote d'importance moyenne attribuée à chaque item par tous les types de répondants. Ce dernier calcul de la moyenne des médianes implique que les différents types de répondants concourrent également comme groupe à la valeur générale de chaque besoin, et ce sans égard à leur nombre relatif. Ainsi le point de vue adopté dans cette enquête est que l'opinion de chaque groupe de répondants est aussi importante que celle de chacun des autres groupes.

ITEM	PAIR F	PAIR S	PAIR	PAIR	PAIR	PAIR	PAIR	PAIR	PAIR	PAIR	PAIR
1	2.49	2.55	2.44	2.35	3.00	3.38	2.55	2.65	2.99	3.31	2.82
2	4.22	4.21	4.07	4.33	3.67	4.89	4.11	4.26	4.80	4.97	4.68
3	3.43	3.00	3.27	3.14	4.00	4.20	3.14	3.95	3.29	3.66	3.52
4	3.98	2.40	3.41	2.88	4.33	4.00	2.71	2.87	3.43	3.85	3.24
5	4.90	3.84	4.69	4.08	4.97	5.15	3.86	4.52	4.58	4.50	4.49
6	2.71	2.35	2.12	2.02	3.00	3.10	2.33	2.94	2.74	2.86	2.62
7	5.12	4.29	4.58	3.84	2.63	2.50	4.00	2.64	4.62	4.67	3.79
8	3.35	3.27	2.79	2.65	3.33	2.75	2.95	3.24	3.42	3.52	3.19
9	4.05	4.06	3.83	3.91	4.72	4.40	4.68	3.82	4.12	4.22	4.16
10	4.33	3.48	4.04	4.17	4.34	4.42	4.30	3.89	4.00	4.16	4.01
11	4.19	3.56	3.80	3.65	4.72	4.40	3.11	3.56	3.42	3.87	3.83
12	3.80	3.87	3.30	3.52	4.41	4.00	3.35	4.51	4.27	4.55	3.96
13	2.74	2.48	2.44	2.78	3.33	2.70	3.33	2.26	2.82	2.79	2.76
14	3.09	2.67	2.83	2.80	3.33	2.70	2.66	2.72	2.83	2.94	2.88
15	4.44	4.00	4.00	4.12	4.48	4.20	3.89	3.71	4.33	4.22	4.15
16	3.25	3.53	2.36	3.31	2.47	3.08	2.38	3.85	4.55	4.08	3.29
17	2.63	3.06	2.13	3.05	2.74	3.50	2.85	3.08	3.67	3.41	3.01
18	3.67	3.08	3.31	3.32	4.17	4.21	3.25	3.34	3.74	3.78	3.67
19	4.00	3.28	3.70	3.98	4.33	4.80	4.00	3.81	3.55	3.92	3.96
20	3.52	3.59	3.59	3.68	3.00	3.92	3.75	3.65	3.88	3.80	3.70
21	4.68	3.81	4.09	3.76	4.00	3.92	3.33	4.66	3.96	4.38	4.14
22	4.61	4.19	4.30	4.44	4.34	4.17	4.10	4.18	4.06	4.36	4.28
23	3.31	2.95	3.11	2.46	3.21	2.86	2.77	3.98	3.72	3.57	3.19
24	4.35	3.28	3.60	3.21	4.31	4.17	3.24	4.06	3.73	4.00	3.79
25	4.13	3.96	3.91	3.96	4.00	3.44	3.95	3.94	4.06	4.07	3.94
26	4.32	4.11	4.41	4.17	4.42	4.33	4.00	3.95	4.39	4.08	4.22
27	4.18	3.61	3.31	2.97	3.85	3.75	3.38	3.63	3.76	3.81	3.57
28	4.53	4.02	3.91	3.58	4.64	4.50	3.44	3.98	4.20	4.42	4.06
29	4.04	2.89	3.38	2.98	4.58	4.50	2.64	4.30	3.37	3.66	3.62
30	4.26	4.64	4.10	3.86	4.11	4.46	4.00	4.25	4.51	4.83	4.35
31	4.02	3.33	3.55	3.50	3.75	3.90	3.59	3.28	3.59	3.58	3.63
32	3.95	2.77	3.43	2.76	4.75	3.81	3.35	3.55	3.27	3.94	3.56
33	3.66	3.71	2.90	3.33	2.38	2.70	2.94	4.01	4.15	3.94	3.37
34	4.21	3.50	3.82	3.58	4.00	4.30	3.36	3.70	3.84	3.81	3.81
35	3.38	3.25	3.05	3.02	3.67	3.79	2.96	4.02	3.68	3.79	3.46
36	4.10	3.60	3.71	3.29	4.82	4.50	3.25	4.54	4.35	4.05	4.02
37	3.80	3.67	3.58	3.38	3.66	3.44	3.25	4.04	3.98	3.89	3.61
38	3.22	2.89	3.05	3.00	4.52	4.17	3.30	3.36	3.20	3.06	3.38
39	4.00	3.78	3.60	3.65	3.86	3.58	3.38	3.42	3.47	3.64	3.62
40	5.10	4.53	4.67	4.61	4.86	5.00	4.71	4.50	4.23	4.61	4.68
41	4.05	3.72	3.70	3.29	3.29	3.25	3.78	3.96	3.78	3.65	3.65
42	4.34	3.45	3.90	2.74	3.29	2.44	2.96	2.38	4.07	4.22	3.41
43	4.52	3.95	4.84	4.06	5.00	5.17	4.50	4.20	4.00	4.36	4.51
44	4.31	3.28	4.10	3.33	3.36	4.64	4.62	3.63	4.12	4.40	4.18
45	3.56	3.28	3.50	3.28	3.82	3.67	3.33	3.59	3.39	3.43	3.49
46	4.98	4.77	4.71	4.51	5.11	5.15	4.75	4.92	4.68	4.89	4.85
47	4.10	3.22	3.89	3.41	4.18	4.69	3.89	3.73	2.94	4.09	3.81
48	4.46	4.64	4.40	4.50	4.84	5.04	4.94	4.33	4.59	4.63	4.62
49	4.54	3.56	4.16	3.69	5.00	5.00	4.11	3.80	3.84	4.23	4.25
50	3.67	3.50	3.11	3.14	3.00	3.70	3.42	4.54	4.03	3.71	3.58
	3.97	3.47	3.63	3.46	4.22	4.10	3.47	3.76	3.83	3.96	3.79

Pour compléter les données du tableau 3 et faciliter la lecture des résultats, le tableau 4 ordonne les items suivant leur importance moyenne pour l'ensemble des groupes de répondants. Outre l'ordre d'importance des items pour chacun des groupes de répondants, ce tableau donne la catégorie de besoins à laquelle appartient chaque item. Enfin il note aussi (par un astérisque) les items pour lesquels la distribution des cotes A,B,C,D,E,F, pour un groupe donné, n'est pas significativement différente de celle qui serait obtenue par hasard (seuil $p<0,05$, chi-carré). Cette dernière statistique permet d'identifier les items pour lesquels l'opinion d'un groupe n'apparaît pas cristallisée.

Les besoins perçus comme les plus importants sont ceux-là dont les valeurs moyennes des médianes sont les plus élevées (tableau 3), et qui apparaissent les premiers dans l'ordonnancement du tableau 4. Au niveau de l'ensemble des groupes de répondants, 17 besoins spécifiques présentent une moyenne dont la valeur est supérieure à 4, ce qui correspond à des besoins jugés particulièrement très élevés sur l'échelle de mesure utilisée. Quatre items sont évalués entre les valeurs 2 et 3, indiquant qu'il s'agit là de besoins qui sont évalués entre élevés et très élevés. Les 29 autres items ont des moyennes dont les valeurs se situent entre 3 et 4, indiquant qu'il s'agit tout au moins de besoins très élevés.

La cohérence générale des perceptions des divers groupes de répondants est assez élevée. Dans la perspective de mieux la situer, des coefficients de concordance de Kendall (corrélation multiple non paramétrique: Siegel, 1956) ont été appliqués à l'ordonnancement des 50 besoins.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	ITEM	CAT	BESOIN
1	3	1	1	2	5	3	2	1	2	2	46	C	DEVELOPPER UNE ATTITUDE D'AUTONOMIE
2	2	4	5	1	8	5	3	7	12	6	40	B	APPRENDRE A SE CONNAITRE
3	5	5	1	5	1	8	*8	10	1	1	2	C	DEVELOPPER UN SENTIMENT DE CONFIANCE EN SOI
4	11	2	8	3	15	4	1	8	4	5	48	B	IDENTIFIER LES RAISONS DE SES DIFFICULTES ET MOYENS D'Y REMEDIER
5	10	12	2	10	2	1	6	12	22	13	43	C	DEVELOPPER L'ACCEPTATION DE SOI- L'ESTIME DE SOI
6	4	19	4	*9	6	2	*17	5	5	8	5	C	ETRE BIEN DANS SA PEAU
7	18	3	12	*14	27	7	13	11	7	3	30	L	ACQUERIR LE SENS DES RESPONSABILITES PERSONNELLES
8	7	6	9	4	23	*23	9	13	18	12	22	B	COMPRENDRE LES SITUATIONS D'ECHEC QUI'IL(ELLE) VIT
9	8	24	10	17	3	6	7	26	26	14	49	B	ACQUERIR L'HABILETE A EXPRIMER SES EMOTIONS ET SES BESOINS
10	16	7	7	7	20	*18	*12	21	8	21	26	B	DECOUVRIR SON POTENTIEL POUR FAIRE FACE A SES DIFFICULTES
11	17	35	11	*28	4	*11	5	32	16	10	44	G	ETRE INTEGRE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE LE PLUS NORMAL POSSIBLE
12	26	9	*20	13	17	*16	4	33	15	15	9	C	ACQUERIR UNE CAPACITE D'ADAPTATION FACE AU CHANGEMENT
13	12	*8	*15	8	19	*22	*15	28	10	16	15	H	DIALOGUER AVEC SON PROFESSEUR POUR SOLUTIONNER UN PROBLEME
14	6	*14	*13	*16	9	*29	29	2	24	11	21	H	ETRE ACCEPTE(E) TEL QU'IL(ELLE) EST ET PAS MIS(E) A PART
15	9	10	16	*22	28	12	21	18	13	9	28	F	DEVELOPPER UNE ATTITUDE DE RESPECT DES AUTRES
16	*23	*21	23	*32	10	*14	34	4	9	23	36	D	DEVELOPPER L'HABILETE A COMMUNIQUER
17	15	28	14	6	22	*15	*31	23	21	18	10	A	ACQUERIR LES HABILETES POUR SURMONTER SES PEURS ET CRAINTES
18	32	13	*37	23	21	*27	27	6	11	7	12	B	ACQUERIR L'HABILETE A PRENDRE DES DECISIONS
19	29	*34	*25	11	17	9	11	25	36	*27	19	D	DEVELOPPER DES HABILETES POUR AFFRONTER DES CONFLITS AVEC
20	22	11	17	*12	*29	*37	*14	22	19	22	25	C	DEVELOPPER UNE ATTITUDE DE MAITRISE DE SOI
21	20	*23	*22	*20	13	*17	38	35	*40	29	11	H	RECEVOIR UN CONTACT CHALEUREUX ET DE CONFIANCE
22	24	38	*19	*25	26	*10	*16	27	*47	*19	47	H	ETRE AIME(E) POUR SOI-MEME ET SAVOIR QU'IL(ELLE) EST UNIQUE
23	19	26	21	21	*40	19	25	29	27	31	34	F	DEVELOPPER UNE ATTITUDE D'ACCEPTATION DE L'AUTRE
24	33	33	*26	34	25	24	36	14	*31	24	24	H	ETRE SUPPORTE(E) ET ENCOURAGE(E)
25	1	31	6	*15	*48	*49	10	47	3	4	7	B	CONNAITRE LE DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT
26	38	22	28	18	37	*28	19	30	25	*52	20	E	COMPRENDRE SON MILIEU FAMILIAL ET SON ROLE AU SEIN DE CELUI-CI
27	34	39	35	29	7	*20	33	40	30	34	18	C	ACQUERIR UNE ATTITUDE D'AFFIRMATION DE SOI
28	25	*16	24	31	*41	*41	18	20	28	38	41	C	DEVELOPPER UNE ATTITUDE D'ACCEPTATION DEVANT L'ECHEC
29	28	30	30	24	32	*30	20	41	35	40	51	D	ACQUERIR L'HABILETE A MIEUX FONCTIONNER DANS UN GROUPE
30	27	44	*34	*40	16	*13	48	9	42	36	29	H	ETRE ECOUTE(E)
31	30	*15	27	*19	*36	*35	23	37	37	39	39	C	DEVELOPPER UNE ATTITUDE DE MOTIVATION FACE A L'ECOLE
32	33	18	*29	*26	*44	*38	*35	15	23	*28	37	B	CONNAITRE SES GOUTS ET SES CAPACITES POUR MIEUX DEFINIR
33	*35	*27	39	35	*46	*33	*22	3	20	*45	50	E	COMPRENDRE LA SOCIETE DANS LAQUELLE IL(ELLE) VIT
34	21	20	*36	41	33	*40	24	31	29	*30	27	A	DEVELOPPER LA CAPACITE D'ATTENTION ET DE CONCENTRATION
35	*31	45	*47	44	11	*31	*26	*36	*44	*26	52	H	ETRE RESPECTE(E) QUANT A SON RYTHME
36	39	41	*38	36	14	*21	37	39	43	*37	3	H	ETRE RESPECTE(E) AU NIVEAU DE SON INDIVIDUALITE
37	37	32	31	33	34	*34	30	34	41	43	45	E	AMELIORER SA PERCEPTION DES AUTRES (CONNAISSANCE)
38	*41	*37	*42	*38	*35	32	39	16	*33	33	35	C	DEVELOPPER UNE ATTITUDE SAINE PAR RAPPORT A LA SEXUALITE
*39	14	*29	*18	45	38	*50	*40	49	17	17	42	G	QUE SES PARENTS S'IMPLIQUENT PERSONNELLEMENT DANS SON EDUCATION
40	45	43	41	39	18	*25	*32	38	45	47	48	A	APPRENDRE DES FACONS DE SATISFAIRE SES BESOINS
41	*36	*17	43	*27	50	48	42	17	14	*25	31	B	SE FIXER UN IDEAL A ATTEINDRE
42	44	*25	48	*30	49	43	49	24	6	20	16	A	ACQUERIR DE SAINES HABITUDES FACE AUX BOISSONS ET DROGUES
43	40	49	*33	46	24	*26	46	46	*38	*45	4	D	APPRENDRE A DONNER ET RECEVOIR DE L''AFFECTION
44	*43	42	40	48	43	*44	45	19	32	*41	23	D	ACQUERIR L'HABILETE A S'EXPRIMER DANS UN GROUPE
45	42	*36	45	47	*31	*45	41	42	39	*42	8	H	ETRE STIMULE(E) POUR DEVELOPPER SA CREATIVITE
46	49	*40	49	*37	47	*36	*44	43	*34	44	17	B	CONNAITRE LE ROLE DU PSYCHOLOGUE EN PLACE
47	46	46	44	42	40	47	43	45	48	48	14	F	DEVELOPPER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE A SON GROUPE
48	50	47	46	49	39	39	47	48	46	*46	1	B	ACQUERIR L'HABILETE A FAIRE DES CHOIX
49	47	48	47	43	42	*46	*28	50	49	50	18	G	AVOIR UNE IDENTITE DANS L'ECOLE
50	48	50	50	50	*45	*42	50	44	50	49	6	G	VIVRE DANS UN CONTEXTE PHYSIQUE SCOLAIRE ADEQUAT

Pour tous les groupes de répondants, ce coefficient est de l'ordre de 0,665; il est de 0,734 pour les répondants du primaire, et de 0,682 pour les répondants du secondaire.

Dans la perspective où l'enquête vise à dégager les besoins les plus importants et à en fournir l'image pour l'ensemble des répondants et pour les divers groupes concernés, les descriptions qui suivent s'attarderont aux dix besoins les plus élevés pour l'ensemble des répondants, et aux cinq besoins les plus élevés par chacun des groupes de répondants. Ceci permettra de dégager un profil général des besoins perçus qui tienne compte à la fois de l'expression de tous les répondants, et de chacun des groupes particuliers.

<u>Les dix besoins les plus importants pour l'ensemble des répondants</u>

1- Développer une attitude d'autonomie.

2- Apprendre à se connaître.

3- Développer un sentiment de confiance en soi.

4- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier.

5- Développer l'acceptation de soi, l'estime de soi.

6- Etre bien dans sa peau.

7- Acquérir le sens des responsabilités personnelles.

8- Comprendre les situations d'échec qu'il(elle) vit.

9- Acquérir l'habileté à exprimer ses émotions et ses besoins.

10- Découvrir son potentiel pour faire face à ses difficultés.

Généralement, les réponses des différents groupes de répondants apparaissent assez consistantes avec ces résultats généraux. Plus particulièrement, les trois premiers besoins pour l'ensemble des répondants sont évalués parmi les dix besoins prioritaires pour la plupart des groupes de répondants.

Néanmoins il faut remarquer que plusieurs de ces besoins sont jugés moins importants dans l'ordonnancement des besoins de certains groupes de répondants. Ceci est davantage mis en relief lorsque ces besoins reçoivent un rang de 20 et plus. A partir de ce critère, par exemple, les commissaires jugent moins important que d'autres, le besoin de développer l'acceptation de soi et l'estime de soi. Les psychologues du primaire jugent moins important que d'autres le besoin d'acquérir le sens des responsabilités personnelles. Il en est de même pour les psychologues du primaire et du secondaire en regard du besoin de comprendre les situations d'échec qu'il(elle)vit; pour les enseignants du secondaire, les élèves et les commissaires en regard du besoin d'acquérir l'habileté à exprimer ses émotions et ses besoins; et enfin pour les psychologues du primaire, les élèves et les parents en regard du besoin de découvrir son potentiel pour faire face à ses difficultés. A cet égard et en particulier au primaire, les psychologues apparaissent juger la réalité différemment des autres groupes de répondants.

Cette analyse porte toutefois sur l'ordonnancement des besoins, et non sur les valeurs des médianes qui leur sont attribuées. Un retour sur les valeurs des médianes obtenues (G) pour l'ensemble des items du questionnaire pour chacun des groupes de répondants (dernière ligne du tableau 3) montre que les psychologues sont justement ceux-là qui accordent le plus d'importance à l'ensemble des besoins, tout comme les commissaires, les parents

et les élèves qui se distinguent aussi dans l'analyse antérieure. Dès lors, ils peuvent accorder une aussi grande valeur aux besoins spécifiques, quoique l'ordonnancement des besoins eux-mêmes diffère.

Les cinq besoins les plus importants pour les différents groupes de répondants

Enseignants du primaire	rang moyen pour l'ensemble des groupes
1- Connaître le développement de l'enfant	25
2- Apprendre à se connaître	2
3- Développer une attitude d'autonomie	1
4- Etre bien dans sa peau	6
5- Développer un sentiment de confiance en soi	3

Enseignants du secondaire	
1- Développer une attitude d'autonomie	1
2- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier	4
3- Acquérir le sens des responsabilités personnelles	7
4- Apprendre à se connaître	2
5- Développer un sentiment de confiance en soi	3

Principaux du primaire	Rang moyen pour l'ensemble des groupes
1- Développer un sentiment de confiance en soi	3
2- Développer l'acceptation de soi, l'estime de soi	5
3- Développer une attitude d'autonomie	1
4- Etre bien dans sa peau	6
5- Apprendre à se connaître	2
Principaux du secondaire	
1- Apprendre à se connaître	2
2- Développer une attitude d'autonomie	1
3- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier	4
4- Comprendre les situations d'échec qu'il(elle) vit	8
5- Développer un sentiment de confiance en soi	3
Psychologues du primaire	
1- Développer un sentiment de confiance en soi	3
2- Développer l'acceptation de soi, l'estime de soi	5
3- Acquérir l'habileté à exprimer ses émotions et ses besoins	9
4- Etre intégré dans le contexte scolaire le plus normal possible	11
5- Développer une attitude d'autonomie	1

Psychologues du secondaire	Rang moyen pour l'ensemble des groupes
1- Développer l'acceptation de soi, l'estime de soi	5
2- Etre bien dans sa peau	6
3- Développer une attitude d'autonomie	1
4- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier	4
5- Apprendre à se connaître	2

Responsables des services personnels aux élèves	
1- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier	4
2- Développer une attitude d'autonomie	1
3- Apprendre à se connaître	2
4- Acquérir une capacité d'adaptation face au changement	12
5- Etre intégré dans le contexte scolaire le plus normal possible	11

Elèves	
1- Développer une attitude d'autonomie	1
2- Etre accepté(e) tel qu'il(elle) est et pas mis(e) à part	14
3- Comprendre la société dans laquelle il (elle) vit	33
4- Développer l'habileté à communiquer	16
5- Etre bien dans sa peau	6

Commissaires	Rang moyen pour l'ensemble des groupes
1- Développer un sentiment de confiance en soi	3
2- Développer une attitude d'autonomie	1
3- Connaître le développement de l'enfant	25
4- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier	4
5- Etre bien dans sa peau	6

Parents	
1- Développer un sentiment de confiance en soi	3
2- Développer une attitude d'autonomie	1
3- Acquérir le sens des responsabilités personnelles	7
4- Connaître le développement de l'enfant	25
5- Identifier les raisons de ses difficultés et les moyens d'y remédier	4

Il apparaît ainsi que la plupart (41/50) des cinq besoins prioritaires de chacun des groupes de répondants sont représentés dans la liste des dix besoins les plus importants pour l'ensemble des répondants. Cependant, six besoins spécifiques notés par des groupes particuliers de répondants comme étant les premiers importants pour eux demeurent écartés lorsque les seuls dix besoins les plus importants pour l'ensemble des répondants sont privilégiés. Aussi il serait particulièrement intéressant de tenir compte de cette contribution particulière des différents groupes de répondants. Ainsi les enseignants du primaire, les

commissaires et les parents mettent en perspective le besoin de connaître le développement de l'enfant; les psychologues du primaire et les responsables des services personnels aux élèves, le besoin d'être intégré dans le contexte scolaire le plus normal possible; les responsables des services personnels aux élèves, le besoin d'acquérir une capacité d'adaptation face aux changements. Enfin les élèves font valoir le besoin d'être accepté tel qu'ils(elles) sont, celui de comprendre la société dans laquelle ils(elles) vivent, et celui de développer l'habileté à communiquer.

Il est étonnant de constater que le besoin de connaître le développement de l'enfant ait été hautement privilégié par les enseignants du primaire, les commissaires et les parents alors qu'il se retrouve au 25e rang pour l'ensemble des répondants. Il se pourrait qu'il ait été compris différemment par les différents groupes de répondants, ceux-là qui le perçoivent prioritaire comprenant peut-être davantage qu'il est important que le milieu connaisse le développement de l'enfant, plutôt que l'enfant connaisse le développement de l'enfant.

Cristallisation des opinions en regard des besoins

Une analyse effectuée sur les réponses de chaque groupe de répondants à chaque item, à l'aide du chi carré, permet d'établir si un groupe donné est très peu cristallisé dans son opinion sur un besoin donné, c'est-à-dire si la distribution de ses réponses sur l'échelle d'évaluation est peu différente d'une distribution égale sur toutes les cotes de l'échelle. Les items dont la distribution des réponses d'un groupe donné sur l'échelle d'évaluation n'est pas significativement différente d'une distribution qui serait obtenue par hasard (ceci inféré au seuil $p<0,05$ à l'aide du chi carré) sont relevés dans le tableau 4.

Les items qui semblent plus affectés par cette analyse, c'est-à-dire ceux pour qui une opinion peu cristallisée est relevée pour cinq groupes de répondants et plus sont les suivants:

Item - description

11- Recevoir un contact chaleureux et de confiance.

17- Connaître le rôle du psychologue en place.

32- Etre respecté(e) quant à son rythme.

35- Développer une attitude saine par rapport à la sexualité.

37- Connaître ses goûts et ses capacités pour mieux définir ses besoins.

47- Etre aimé(e) pour soi-même et savoir qu'il(elle) est unique.

50- Comprendre la société dans laquelle il(elle) vit.

Fait plus particulier, un de ces besoins, comprendre la société dans laquelle il(elle) vit, est relevé au troisième rang en ordre d'importance par les élèves.

Par ailleurs il ressort aussi de l'analyse de la cristallisation des réponses que les groupes de répondants diffèrent quant au nombre des items où la distribution de leurs réponses ne se distingue pas d'une distribution au hasard. Les psychologues du niveau secondaire sont ceux-là qui manifestent l'opinion la moins cristallisée (33/50 items affectés par cette analyse), alors que les élèves sont ceux-là qui manifestent la plus ferme (1/50 item affecté par cette analyse). Entre ces extrêmes ont retrouve pour chacun des autres groupes les nombres correspondants d'items touchés: enseignants au primaire (6/50); commissaires (7/50); psychologues au primaire (10/50); parents (13/50); responsables des services personnels aux élèves (14/50); enseignants au secondaire (14/50); principaux au primaire (16/50); principaux au secondaire (17/50).

Ces observations sont particulièrement importantes du fait que les jugements sont partagés quant au niveau d'importance à accorder à certains items, ou quant au niveau d'importance de l'ensemble des items pour les divers groupes. En effet, dans une description générale des besoins plus prioritaires, les items qui suscitent des réponses peu cristallisées risquent d'être écartés. Cependant, dans un milieu spécifique, ces besoins pourraient bien être perçus comme peu élevés, ou encore comme très prioritaires. Enfin, cette enquête interroge les besoins auxquels devraient répondre les psychologues à l'école. Or les psychologues du secondaire semblent eux-mêmes peu cristallisés dans leur opinion sur plus de 50% des besoins énoncés dans le questionnaire. C'est pourquoi cette analyse de la cristallisation des réponses doit être retenue dans le cadre général de la discussion sur les résultats de l'enquête.

Description des catégories de besoins les plus importants

Le tableau 5 présente les médianes de chaque catégorie de besoins, et l'ordre d'importance (rang) attribué à chaque catégorie pour chaque groupe de répondants. A cet égard, la cohérence générale des perceptions des divers groupes est assez élevée. Pour la situer, des coefficients de concordance (W) de Kendall (Siegel, 1956) ont été appliqués à l'ordonnancement des huit catégories de besoins. Le coefficient obtenu pour tous les groupes de répondants est de 0,679; il est de 0,766 pour les répondants du niveau primaire, et de 0,718 pour les répondants du niveau secondaire.

TABLEAU 5

Médianes et rangs de chaque catégorie de besoins, pour chaque groupe de répondants, et moyenne des médianes pour l'ensemble des groupes de répondants

CATÉGORIES DE BESOINS		PROFP	PROFS	DIRP	DIRS	PSYP	PSYS	RSPE	ELEVE	COMMI	PAREN	TOUS
C Attitudes reliées à la compétence personnelle	Médiane	4,22	3,90	4,05	3,82	4,68	4,52	3,91	4,04	4,12	4,26	4,15
	rang	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
B Compréhension reliée à la compétence personnelle	Médiane	4,05	3,77	3,66	3,76	3,89	4,05	3,62	3,85	4,08	4,16	3,89
	rang	2	2	2	2	5	4	2	3	2	2	2
D Comportements reliés à la compétence interpersonnelle	Médiane	3,92	3,21	3,62	3,31	4,50	4,19	3,37	3,70	3,73	3,80	3,74
	rang	5	7	3	7	3	2	4	5	5	4	3
H Attitudes du milieu dont l'enfant a besoin	Médiane	4,03	3,29	3,57	3,31	4,51	4,09	3,23	3,81	3,54	3,92	3,73
	rang	3	6	4	6	2	3	6	4	7	3	4
F Attitudes reliées à la compétence interpersonnelle	Médiane	3,97	3,34	3,45	3,32	3,81	4,03	3,27	3,48	3,48	3,72	3,60
	rang	4	5	5	4	6	5	5	7	6	6	5
A Comportements reliés à la compétence personnelle	Médiane	3,82	3,35	3,25	3,32	4,00	3,75	3,19	3,64	3,81	3,75	3,59
	rang	6	4	7	5	4	7	8	6	3	5	6
E Compréhension reliée à la compétence interpersonnelle	Médiane	3,59	3,44	3,42	3,37	3,54	3,76	3,47	3,90	3,74	3,63	3,59
	rang	7	3	6	3	8	6	3	2	4	7	7
G Cadre physique et humain à assurer	Médiane	3,40	2,78	3,22	2,71	3,75	3,22	3,20	2,86	3,48	3,46	3,21
	rang	8	8	8	8	7	8	7	8	8	8	8

Les catégories constituent en regard des besoins une perception de la réalité plus globale puisqu'elles regroupent plusieurs besoins ayant des affinités entre eux. Afin de dégager ces réalités d'un ordre supérieur, la catégorie de besoins la plus importante pour chaque groupe, ou celle(s)-là dont la valeur médiane est égale ou supérieure à 4,00 sont décrites par la suite.

L'ensemble des répondants

Attitudes reliées à la compétence personnelle

Enseignants au primaire

Attitudes reliées à la compétence personnelle
Compréhension reliée à la compétence personnelle
Attitudes du milieu dont l'enfant a besoin

Enseignants au secondaire

Attitudes reliées à la compétence personnelle

Directeurs d'écoles au primaire

Attitudes reliées à la compétence personnelle

Directeurs d'école au secondaire

Attitudes reliées à la compétence personnelle

Psychologues au primaire

Attitudes reliées à la compétence personnelle
Attitudes du milieu dont l'enfant a besoin
Comportements reliés à la compétence interpersonnelle
Comportements reliées à la compétence personnelle

Psychologues au secondaire

Attitudes reliées à la compétence personnelle
Comportements reliés à la compétence interpersonnelle
Attitudes du milieu dont l'enfant a besoin
Compréhension reliée à la compétence personnelle
Attitudes reliées à la compétence interpersonnelle

Responsables de services personnels

Attitudes reliées à la compétence personnelle

Elèves

Attitudes reliées à la compétence personnelle

Commissaires

Attitudes reliées à la compétence personnelle
Compréhension reliée à la compétence personnelle

Parents

Attitudes reliées à la compétence personnelle
Compréhension reliée à la compétence personnelle

Dans cette description, il se dégage nettement que la catégorie de besoins privilégiée est celle du développement des attitudes reliées à la compétence personnelle. Cette catégorie est au premier rang pour tous les groupes de répondants. Ceci corrobore les résultats observés au tableau 4 alors que cinq des dix besoins les plus importants pour l'ensemble des groupes de répondants s'inscrivent dans cette catégorie.

Toutefois quelques autres catégories sont jugées au moins comme étant d'une importance "particulièrement très élevée" (médiane égale ou supérieure à quatre) par un ou plusieurs groupes de juges. Ainsi en est-il:

. de la catégorie "compréhension reliée à la compétence personnelle", pour les enseignants au primaire, les psychologues au secondaire, les commissaires et les parents[1];

. de la catégorie "attitudes du milieu dont l'enfant a besoin" pour les enseignants au primaire et les psychologues autant au secondaire qu'au primaire;

. de la catégorie "comportements reliés à la compétence interpersonnelle" pour les psychologues au primaire et au secondaire;

. de la catégorie "attitudes reliées à la compétence interpersonnelle" pour les psychologues au secondaire;

. de la catégorie "comportements reliés à la compétence personnelle" pour les psychologues au primaire.

---

1 Soulignons que quatre des dix premiers items retenus prioritaires par l'ensemble des répondants se situent dans cette catégorie "compréhension reliée à la compétence personnelle".

Les catégories "compréhension reliée à la compétence interpersonnelle", et "cadre physique et humain à assurer" ne reçoivent pour aucun groupe des jugements (médianes) qui correspondraient à leur accorder des niveaux d'importance "particulièrement très élevés".

Il semble aussi se dégager de l'analyse des catégories prioritaires que certains groupes de répondants accordent généralement plus d'importance aux différents besoins du questionnaire que d'autres. Ceci confirme les données du tableau 3 dont la dernière ligne dégage la médiane pour toutes les réponses pour chacun des groupes de répondants. A cet égard les psychologues ont les médianes les plus élevées (4,22 et 4,10) qui s'apparentent à celles des parents et des enseignants au primaire (3,96 et 3,97). Les commissaires et les élèves semblent former un autre groupe (3,83 et 3,76), alors que les administrateurs (DIRP, DIRS, RSPE) et les enseignants au secondaire ont les médianes les moins élevées (3,63, 3,46, 3,47, 3,47). Ceci concorde avec le fait que les enseignants au primaire et les psychologues font valoir l'importance d'un plus grand nombre de catégories de besoins que ne le font les administrateurs et les enseignants au secondaire, alors que les parents et les commissaires se situent à un niveau intermédiaire.

Comparaison des résultats obtenus pour les différents groupes de répondants

Dans le but d'enrichir les analyses descriptives précédentes, une analyse comparée des résultats des divers groupes de répondants a été effectuée à l'aide du test d'analyse de variance de Kruskal-Wallis (Siegel, 1956). Le

tableau 6 présente les résultats de cette comparaison portant d'abord sur l'ensemble des items, puis sur les items constituant chacune des catégories de besoins. Les groupes de répondants comparés sont d'abord l'ensemble des groupes, puis les groupes concernés par la psychologie au primaire, par la psychologie au secondaire, et enfin des sous groupes particuliers du secondaire.

Les constatations majeures qui ressortent au tableau 6 sont les suivantes:

1- Les groupes se différencient significativement au niveau de la perception globale des 50 besoins, c'est-à-dire sur les valeurs identifiées à la dernière ligne du tableau 3. Cette différence persiste à la comparaison des résultats des groupes du secteur primaire et tout autant à la comparaison des répondants du secteur secondaire. Il faut remarquer que les parents et les commissaires participent aux deux niveaux d'analyse. Il ne semble pas toutefois que les différences leur soient attribuables puisque ce sont les administrateurs scolaires et les psychologues qui présentent les écarts les plus importants entre leurs médianes pour l'ensemble des items.

2- En regard de la comparaison des médianes globales, les répondants du niveau secondaire peuvent être regroupés en deux sous ensembles, et ceci corrobore les observations descriptives précédentes: les enseignants, les directeurs d'école et les responsables des services personnels aux élèves dont les perceptions sont très homogènes; les psychologues, les élèves, les commissaires et les parents dont les perceptions ne se distinguent pas quoique leur cohésion soit moindre que celle de l'autre regroupement.

TABLEAU 6

Valeurs H du Kruskal-Wallis issues de la comparaison des médianes obtenues par différents groupes de répondants pour l'ensemble des besoins et pour chaque catégorie de besoins.

	PROFP PROFS DIRP DIRS PSYP PSYS RSPE ELEVE COMMI PAREN	PROFP DIRP PSYP COMMI PAREN	PROFS DIRS PSYS RSPE ELEVE COMMI PAREN	PROFS DIRS RSPE COMMI	PSYS ELEVE PAREN	PROFS DIRS RSPE	PSYS ELEVE COMMI PAREN
TOUS	54,055***	13,553**	36,422***	13,852**	3,937	,127	6,499
CATA	7,431	2,757	5,943	3,689	,154	1,389	,287
CATB	4,235	1,633	4,386	2,323	1,417	,147	2,021
CATC	10,836	3,069	6,344	1,864	1,403	,142	1,735
CATD	17,137*	5,041	11,019	3,980	2,351	,503	3,120
CATE	9,305	2,600	7,152	3,359	,267	1,156	,282
CATF	5,446	1,962	2,874	1,308	,622	,622	,897
CATG	6,604	2,086	4,049	2,051	1,654	,962	2,338
CATH	43,069***	21,813***	21,939***	2,499	3,137	,046	7,670

* p≤ 0,05
** p≤ 0,01
*** p≤ 0,001

3- Au plan de la perception de chaque catégorie de besoins, on remarque que six des huit catégories sont perçues de façon homogène par tous les groupes de répondants: ce sont les catégories A, B, C, E, F et G.

4- A la catégorie des comportements interpersonnels (D), l'analyse révèle que la différence de perception entre l'ensemble des groupes de répondants est liée aux niveaux scolaires puisqu'elle disparaît dès que l'on compare séparément les répondants des deux niveaux.

5- A la catégorie H (attitudes du milieu dont l'enfant a besoin), il existe des différences significatives entre les groupes de répondants, et ce tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire. Le tableau 5 permet de constater que les élèves, les parents, les psychologues et les enseignants au primaire perçoivent les besoins liés à cette catégorie plus importants que ne le font les enseignants au secondaire, les principaux, les responsables des services personnels aux élèves et les commissaires. Les psychologues et les enseignants au primaire sont ceux-là qui accordent l'importance la plus marquée à cette catégorie.

En résumé, l'analyse comparative démontre que les jugements des groupes de répondants sont homogènes pour toutes les catégories de besoins, à l'exception des catégories D (comportements interpersonnels) et H (attitudes du milieu). La différence dans la perception des besoins de développement des compétences interpersonnelles (D) étant liée aux niveaux scolaires, seuls les besoins de développement des attitudes du milieu (H) différencient certains groupes de répondants d'un même niveau.

Cette cohérence élevée des perceptions des divers groupes de répondants vient confirmer les corrélations élevées (W de concordance) rapportées précédemment, tant pour l'ordre des 50 besoins pris individuellement que pour l'ordre des catégories de besoins. Dans l'ensemble, les jugements des divers groupes de répondants sont donc suffisamment reliés pour permettre d'inférer que l'ordre des besoins pour l'ensemble des répondants fournit une approximation d'intérêt pour situer les besoins des élèves auxquels devraient répondre les psychologues à l'école.

Implications de cette enquête

L'expression d'un besoin sous-tend toujours un objectif à atteindre ou un écart entre une situation désirée et une situation actuelle. Cette enquête s'intéresse aux besoins de l'élève. A cet égard, l'écart en question peut être observé autant chez des élèves en particulier qui ne réussissent pas à rencontrer des normes minimales de fonctionnement à l'école, que chez des sous-groupes ou des groupes élargis. Il en résulte alors, selon le point de vue adopté, deux orientations de travail qui peuvent s'appuyer sur les mêmes fondements en termes de besoin: 1- une approche axée sur la résolution de problèmes où l'élève présente des déficiences prononcées au plan des habiletés impliquées, déficiences jugées sous l'angle d'une norme à rencontrer; 2- une approche plus positive, qui est la contre-face de la dernière, qui vise elle à hausser des niveaux de savoir, de savoir faire ou de savoir être chez un groupe d'élèves, une classe ou une collectivité scolaire, en regard d'un choix collectif ou des attentes sociales. Quoique ces approches ne soient pas exclusives l'une de l'autre, la

première réfère davantage au rôle du consultant en regard de difficultés rencontrées par un élève, alors que la seconde réfère à un rôle éducatif plus large dans le milieu.

La présente enquête comporte donc deux implications majeures: d'une part elle fournit les repères nécessaires pour identifier les principaux motifs de référence auxquels le psychologue devrait accorder priorité dans son rôle de consultant à l'école pour répondre aux besoins des élèves en difficulté; d'autre part, elle pointe des secteurs d'intervention que le psychologue devrait privilégier dans son action éducative à l'école pour favoriser le développement de l'ensemble des élèves.

Il ressort de la présente enquête que les besoins, tant individuels que collectifs, auxquels le psychologue devrait répondre à l'école réfèrent surtout au développement personnel de l'élève, au niveau d'attitudes qu'il doit manifester. Secondairement, en tenant compte des points de vue de groupes de répondants particuliers, les besoins reliés à la compréhension personnelle, au développement d'attitudes du milieu dont l'élève a besoin, aux comportements interpersonnels et aux attitudes envers les autres sont aussi à considérer.

A un niveau plus spécifique, les besoins particuliers à privilégier, autant pour la résolution des problèmes que dans l'approche de développement, sont les suivants:

- développer une attitude d'autonomie;
- apprendre à se connaître;
- développer un sentiment de confiance en soi;
- identifier les raisons de ses difficultés et des moyens d'y remédier;

- développer l'acceptation de soi, l'estime de soi;
- être bien dans sa peau;
- acquérir le sens des responsabilités personnelles;
- comprendre les situations d'échec qu'il(elle) vit;
- acquérir l'habileté à exprimer ses émotions et ses besoins;
- découvrir son potentiel pour faire face à ses difficultés;
- connaître le développement de l'enfant;
- être intégré dans le contexte scolaire le plus normal possible;
- acquérir une capacité d'adaptation face aux changements;
- être accepté tel(le) qu'il(elle) est et pas mis(e) à part;
- comprendre la société dans laquelle il(elle) vit;
- développer l'habileté à communiquer.

L'intérêt de cette enquête tient aussi à la comparaison des points de vue de différents agents de l'éducation. Il est apparu notamment que, même si ces différents agents ont généralement une même orientation globale quant à la perception des besoins, ils se particularisent aussi à plusieurs points de vue qui peuvent avoir des implications importantes pour le travail du psychologue. Les implications les plus importantes sont les suivantes:

1- Au plan de l'intensité générale des besoins perçus par les différents groupes de répondants, les psychologues gagneraient à échanger sur les disparités observées, plus particulièrement l'intensité plus faible des besoins perçus par le personnel administratif et les enseignants au niveau secondaire.

2- Les psychologues manifestent généralement un grand besoin de travailler au niveau des attitudes du milieu, celles-là mêmes qui impliquent directement le milieu scolaire. Cependant cette catégorie de besoins est celle pour laquelle on retrouve le moins de consensus parmi les divers groupes de répondants. Aussi les actions spécifiques dans les

milieux en regard de cette zone d'activités devraient faire l'objet d'échanges et d'évaluations afin de comprendre les raisons de ces écarts de perception entre les différents acteurs de l'éducation. Il semble actuellement que cette zone d'activités soit davantage acceptée au niveau primaire que secondaire.

A titre d'hypothèse, ces différences pourraient être interprétées à la lumière des caractéristiques des échantillons. En effet, les administrateurs sont massivement plus âgés et de sexe masculin alors que les psychologues au primaire et les enseignants au primaire sont plus jeunes et majoritairement de sexe féminin. Il est difficile de situer l'explication des différences dans les résultats en regard de ces variables indépendantes. Toutefois, il s'agit là de pistes qu'il faudrait explorer.

CONCLUSION

Cette enquête a permis de percevoir que les agents de l'éducation attendent du psychologue qu'il réponde à certains besoins de développement personnel et interpersonnel de l'élève et de son milieu. La description des besoins privilégiés peut orienter à la fois l'analyse de la clientèle à desservir et les objectifs à atteindre. Les psychologues scolaires, autant au niveau primaire qu'au niveau secondaire, doivent faire une lecture attentive de ces résultats afin de situer leur travail dans les directions souhaitées.

RÉFÉRENCES

Bardon, J.I., Bennett, V.C. School Psychology. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1974.

Bernauer, M., Jackson, J. Review of School Psychology for 1973. Professional Psychology, 1974, 155-164.

Blumberg, H.H., Fuller, C., et Hare, P. Response rates in postal surveys. Public Opinion Quaterly, 1974, 38, 113-123.

Cassel, R.N. Types of cases referred and recommended program for school psychology preparation. Professional Psychology, 1973, 377-385.

Delbecq, A.L., Van de Ven, A.H., Gustafson, D.H. Group Techniques for Program Planning. A Guide to Nominal Groups and Delphi Processes. Glenview, Ill: Scott, Foresman Co., 1975.

English, F., Kaufman, R.A. Needs Assessment: A Focus for Curriculum Development. Washington: Association for supervision and curriculum development, 1975.

Gilmore, G.E., Chandy, J. Teachers perceptions of school psychological services. Journal of School Psychology, 1973, 11, 139-147.

Heberlin, A. et Baumgartner, R. Factors affecting response rates to mailed questionnaires: A quantitative analysis of the published litterature. American Psychological Review, 1978, 43, 447-462.

Humes, C.W. School psychologist accountability via PPBS. Journal of School Psychology, 1974, 12, 40-45.

Hunter, C.P., Lambert, N.M. Needs assessment activities in school psychology programs development. Journal of School Psychology, 1974, 12, 130-137.

Kanuk, L. et Berenson, C. Mail surveys and response rates: A litterature review. Journal of Marketing Research, 1975, 12-440-453.

Lambert, N.M. The school psychologist as a source of power and influence. Journal of School Psychology, 1973, 11, 245-250.

Lapides, J. The school psychologist and early education: An ecological view. Journal of School Psychology, 1977, 15, 184-189.

Linsky, A.S. Stimulating responses to mailed questionnaires: A review. Public Opinion Quaterly, 1975, 39, 82-101.

Loranger, M. Le rôle éducatif du psychologue à l'école, Ministère de l'Education du Québec, D.G.D.P. Etudes et documents, code 16-0137, 1981.

Magary, J.F. A school psychologist is ... Un. South California, School Psychology in Theory and Practice. New-York: Prentice-Hall, 1967.

Monroe, V. Role and status of school psychology. In G.D. Phye et D.J. Reschly (Eds.) School psychology (pp. 25-47). New-York: Academic Press, 1979.

Shimoni, N. A case study approach to delivering and evaluating services by a school psychologist. Journal of School Psychology, 1978, 16, 257-264.

Siegel, S. Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences. New-York: McGraw-Hill, 1956.

Witkin, B.R. An Analysis of Needs Assessment Techniques for Educational Planning at States, Intermediate and District Levels. NIE-G-74-0062. Office of the Alameda County Superintendent of Schools, Hayward, California, 1977.

Ysseldyke, J.E. Who's calling the plays in school psychology. Psychology in the Schools, 1978, 15, 373-378.

ÉTUDES ET DOCUMENTS

RÉFÉRENCE [1]

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0100		Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101		L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102		Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103		Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104		L'évaluation institutionnelle — Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	Hors série	L'éducation sexuelle et contexte scolaire — état de la question. 1976-09-03
16-0106-01		Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02		Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03		Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04		Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05		Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06		Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108		Exercices poétiques II — Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

(1) Cette liste de référence n'a d'autre but que de répertorier les documents publiés dans "Etudes et Documents". Le tirage étant limité et la diffusion restreinte, le ministère de l'Education ne peut garantir la disponibilité de l'une ou l'autre de ces publications.

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0119	Commissions scolaires	L'École recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74-39). 1979-01-16
16-0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 - 1979. 1979-06-18
16-0121	Hors-série	Vire-Vie, évaluation du projet. 1979-02-06
16-0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979-02-16
16-0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978-1979. 1979-02-22
16-0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979-07-24
16-0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979-10-25
16-0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Première partie – Description des habitudes de lecture. 1980 – 04
16-0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 – 80. 1980 – 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire 1981 - 06
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0137	Hors-Série	Le rôle éducatif du psychologue à l'école 1981 – 03.
16-0138	S.R.E.P.	Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples – Rapport de recherche. 1981 – 03.
16-0139	S.R.E.P.	Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 04.
16-0149	Commissions Scolaires	Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1980 – 1981. 1981 – 06.
16-0141	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0142	S.R.E.P.	Aspect du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire au préscolaire et au primaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0143	S.R.E.P.	Langues secondes – Réalisations en matière d'innovation pédagogique et de perfectionnement des enseignants. 1981 – 06.
16-0144	Commissions Scolaires	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec – Répertoire des projets de recherche 1980 – 1981. 1981 –11.
16-0145	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec 1960 - 1980 – Premier tome – Recherche gouvernementale subventionnée et universitaire. 1982 – 01

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0146	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec. 1960 - 1980 – Deuxième tome – Mémoires et thèses. 1982 – 01